LUBELSKI ROCZNIK PEDAGOGICZNY
T. XLI, z. 1 – 2022

DOI: 10.17951/lrp.2022.41.1.23–40

Małgorzata Zalewska-Bujak
Uniwersytet Śląski w Katowicach
ORCID – 0000–0002–3313–3438

W POSZUKIWANIU NAUCZYCIELSKIEGO OPORU – NA PODSTAWIE NARRACJI NAUCZYCIELI*

Wprowadzenie: W kręgach badaczy nauczycielskiej profesji powszechnie mówi się o deficycie profesjonalnej suwerenności nauczycieli, o pozbawianiu ich zawodowej autonomii czy wręcz zniewalaniu na skutek utrzymującego się autorytarnego stylu zarządzania instytucjami oświatowymi i osadzonymi w nich podmiotami. Tekst jest próbą ukazania, w jaki sposób nauczyciele postrzegają swoje umiejscowienie w przestrzeni edukacyjnej, czy i jak przeciwstawiają się krępującym ich zewnętrznym ograniczeniom.
Cel badań: Głównym celem jest ukazanie działań opozycyjnych podejmowanych przez nauczycieli odczuwających zawodową presję.
Metoda badań: W badaniach zastosowałam strategię jakościową. Posłużyłam się wywiadem swobodnym, zwanym także pogłębionym. Badaniami objęłam 19 nauczycielek szkół podstawowych i średnich. W analizach zgromadzonego materiału badawczego wykorzystałam większość narzędzi analitycznych wskazanych przez Grahama Gibbsa.
Wyniki: Badania odsłoniły przeświadczenie rozmówczyń o baraku możliwości stanowienia o sobie jako nauczycielach i wywierania wpływu na szerszą rzeczywistość oświatową. Obok dostrzeżonych przez nie źródeł oraz form wywierania zawodowej presji równocześnie ujawniły deficyt czynnych aktów oporu ukierunkowanych na zmianę ich podległej pozycji.
Wnioski: Badane nauczycielki prezentują działania charakterystyczne dla oporu akomodacyjnego. Ich reakcje na ciągle zmieniające się regulacje i rosnące wymagania zawodowe mają charakter dostosowawczy i nie przyczyniają się do zmiany ich podległego położenia.

Słowa kluczowe: nauczyciel, presja, zawodowe ograniczenia nauczycieli, formy oporu nauczycieli.

* Sugerowane cytowanie: Zalewska-Bujak, M. (2022). W poszukiwaniu nauczycielskiego oporu – na podstawie narracji nauczycieli. *Lubelski Rocznik Pedagogiczny*, *41*(1), 23–40. http://dx.doi.org/10.17951/lrp.2022.41.1.23–40

WPROWADZENIE

Nie traktując oporu jednie jako ludzkiej reakcji lub mechanizmu przeciwstawiającego się przejawom niesprawiedliwości społecznej, krzywdy czy nieuprawnionej dominacji, ale dostrzegając jego potencjał rozwojowy oraz sposobność zabezpieczania własnej tożsamości, podmiotowości czy nawet zdrowia jednostki, w niniejszym opracowaniu poszukuję nauczycielskich działań oporowych. Czynię to, sięgając do ich codzienności (opisywanej przez badane nauczycielki w prowadzonych przeze mnie wywiadach o charakterze jakościowym), aby pokazać, czego doświadczają z ich wewnętrznej perspektywy oraz dokonać próby rozpoznania znaczeń, które przypisują napotkanym zdarzeniom, procesom czy strukturom (Miles i Huberman, 2000).

WSTĘPNE USTALENIA

Wychodząc od ogólnej definicji oporu, można sięgnąć po jego encyklopedyczne ujęcie, które podpowiada, że jest nim „przeciwstawienie się czyjeś woli lub przemocy; też: nieuleganie jakiejś sile" (*Słownik języka polskiego PWN*, 2021). Chcąc jednak zdefiniować go na gruncie nauk społecznych, napotykamy na jego wielowymiarowość i złożoność (i co się z tym wiąże – kłopotliwość klasyfikowania działań czy aktów oporu), na co zwraca uwagę wielu autorów, którym przyświeca idea konceptualizacji tej kategorii. Jedną z nich jest Sherry Ortner, która w swoim tekście *Opór i problem etnograficznej odmowy* mówi o jego dwuznaczności oraz subiektywnej ambiwalencji aktów oporu dla zaangażowanych w nie ludzi. Ilustrując to, z jednej strony pokazuje takich badaczy jak Michel Foucault, którzy „zwracali uwagę na mniej zinstytucjonalizowane, ale bardziej wszechogarniające i w większym stopniu wszechobecne w codziennym życiu formy władzy" (Ortner, 2015, s. 160–161), z drugiej zaś wskazuje na takich jak James Scott, którzy koncentrowali sią na mniej zorganizowanych, lecz wszechogarniających i wszechobecnych codziennych formach oporu.

Na wielowymiarowość i niestabilność oporu jako złożonego konstruktu społecznego zwracają uwagę Mona Lilja, Mikael Baaz i Stellan Vinthagen, którzy twierdzą, że może on być zarówno aktem przemocy, jak i tej przemocy pozbawionym, mieć charakter „prowokacyjny lub niekonfrontacyjny, dekonstrukcyjny lub rekonstrukcyjny, produktywny lub wstrzymujący, indywidualny lub zbiorowy, przystosowawczy lub egzekwujący, materialny, wirtualny lub «nomadyczny»" (Lilja, Baaz, Vinthagen, 2013, s. 209).

Próbując dookreślić pojęcie oporu, Ewa Bielska zauważa, że w naukach społecznych jest on poddawany analizie przy wzięciu pod uwagę różnych perspektyw. „Zazwyczaj jest traktowany jako reakcja podmiotu podporządkowanego na sytuację opresyjną – jest to dominujący kierunek interpretacji, może być także

traktowany jako przeciwstawianie się przez podmiot dominujący zmianie, jak również może być traktowany jako nieświadoma reakcja jednostki zachodząca w sytuacji terapii bądź diagnozy (w takim ujęciu opór stanowi głównie przedmiot badań psychologicznych)" (Bielska, 2013, s. 67). Według autorki można również przyjąć, że jest to działanie opozycyjne wobec podmiotu, grupy lub idei łączonych z opresyjną dominacją.

Mówiąc o oporze, Robert Merton rozpatruje go w kontekście przystosowania jednostki do dominujących w społeczeństwie reguł i wartości. Wskazuje na takie zachowania przystosowawcze, jak: konformizm (jednostka akceptuje obowiązujące społecznie wartości i ma do nich dostęp oparty na obowiązujących zasadach ich dystrybuowania, może również liczyć na gratyfikację równoważącą podejmowane wysiłki), rytualizm (rodzaj konformizmu, ale pozbawionego akceptacji wartości wraz z równoczesnym działaniem według zasad), innowacja (osiąganie społecznie pożądanych wartości w sposób odbiegający od obowiązujących norm), wycofanie (rezygnacja z wartości i nieakceptacja zasad ich osiągania) i bunt (odrzucenie pożądania dominujących wartości) (Merton, 2002).

Erving Goffman utożsamia opór z ochroną jednostki i budowaniem własnej tożsamości w konfrontacji z instytucjonalną hegemonią. Wyodrębnia on następujące techniki adaptacji:

- wycofanie (odcięcie się od współdziałania z otoczeniem);
- bunt (postawę zdecydowanej i bezkompromisowej odmowy wszelkiej współpracy z przedstawicielami instytucji, posiadającą także tendencję do przekształcania się w wycofanie);
- zdominowanie (akceptacja swojej roli i pozycji w danej instytucjonalnej strukturze związana z chęcią budowania stabilnej, dającej względne zadowolenie egzystencji);
- konwersję (zaakceptowanie obowiązujących reguł i wartości, przyjęcie instytucjonalnego światopoglądu, wcielanie się w rolę doskonałego podwładnego, zdyscyplinowanego moralisty entuzjastycznie pozostającego do dyspozycji);
- oportunizm (kalkulowanie i ochrona własnego interesu w obliczu nieakceptowalnych wymagań, swoisty sposób godzenia nieakceptowanych, a niemożliwych do uniknięcia wymagań z zabezpieczaniem osobistych korzyści, często wiąże się z łączeniem wygodnych w danej sytuacji elementów innych sposobów adaptacji – konwersji czy zdominowania) (Goffman, 1975).

Mając na uwadze wielowymiarowość pojęcia oporu, warto dodać, że żywo funkcjonuje ono w przestrzeni różnych obszarów wiedzy. W niniejszym opracowaniu opór jest rozpatrywany na gruncie edukacyjnym. Tu należy wspomnieć, że wcześniej i szerzej w rozmaitych edukacyjnych kontekstach zajmowali się nim tacy badacze, jak: Lech Witkowski, Zbigniew Kwieciński, Tomasz Szkudlarek, Bo-

gusław Śliwerski, Zbyszko Melosik, Aleksander Nalaskowski, Maria Dudzikowa, Andrzej Janowski, Wiktor Żłobicki, Ewa Bilińska-Suchanek.

Na wskazanym gruncie omawiana kategoria często jest związana z uczniem i z różnego rodzaju przejawami negatywizmu szkolnego. Pejoratywne znaczenie nadaje oporowi jego funkcjonalno-psychologiczne ujęcie, w świetle którego jest on rozpoznawany jako „reakcja negatywna wynikająca z braku przystosowania się i adaptacji do środowiska szkolnego" (Bilińska-Suchanek, 2011, s. 71–72). Wiąże się z uczniowskimi zachowaniami niezgodnymi z oczekiwaniami i wymaganiami nauczycieli, wychowawców czy rodziców. Warto jednak wspomnieć, że zachowania oporowe nie są związane jedynie z odstępstwami od normy czy dewiacjami, ale niejako wynikają z moralnego i politycznego wzburzenia jednostek podporządkowanych. W nich to Henry A. Giroux uparuje przebłyski wyobrażenia wolności (Giroux, 1991). Postanowiłam więc nie ograniczać się do utożsamiania oporu ze zjawiskiem pejoratywnym, do czego przekonały mnie m.in. analizy Sławomira Pasikowskiego, który zauważa tkwiący w nim potencjał rozwojowy. Tym samym dołącza on do grona takich badaczy, jak Tomasz Szkudlarek, który potraktował go jako ważny element przeciwstawiania się próbom zewnętrznego przekształcania indywidualnych tożsamości (Szkudlarek, 1993), czy Zbyszko Melosik, który z kolei upatrywał w oporze przeciwdziałanie przekształcaniu jednostek w posłuszne przedmioty (Melosik, 1994). Pasikowski dostrzega siłę rozwojową oporu zarówno w wymiarze indywidualnym, jak i ogólnospołecznym. „W pierwszym przypadku ma to miejsce wtedy, kiedy w określonych warunkach opór bywa traktowany wręcz jako czynnik zdrowia i rozwoju jednostki, mechanizm zabezpieczający jej tożsamość i podmiotowość. W drugim, gdy oporowi przypisuje się funkcję regulatora działania systemu społecznego, czynnika pobudzającego komunikację społeczną lub mechanizmu walki ze społeczną niesprawiedliwością, krzywdą i nieuprawnioną dominacją" (Pasikowski, 2014, s. 68). Podobnie opór jest traktowany przez Ewę Bilińską-Suchanek, która wiąże go raczej z charakterystyczną głównie dla dorastających jednostek tendencją do opozycji i buntu. Stanowi ona ważny komponent przejścia w następny etap rozwojowy, jakim jest dorosłość, nie zaś zaburzenie czy patologię (Bilińska-Suchanek, 2011). Wskazana autorka dokonuje typologizacji uczniowskiego oporu i wyodrębnia: opór transformatywny (działania oporowe ukierunkowane są na zmianę, poszukiwanie konsensusu, na autokreację), opór akomodacyjny (podłożem działań jest tu podporządkowywanie się normom bez ich akceptacji, wbrew własnej woli, a zachowania oporowe można wiązać z taktyką buntu pozornego lub rytualną opozycją), opór bierny (jego przejawem może być: wycofywanie się, ucieczka, unikanie, a także rytualne lub symboliczne zachowanie) i opór agresywny (składają się na niego czynne zachowania opozycyjne charakterystyczne dla postawy agresywnej, otwartej lub symbolicznej, nakierowanej na kogoś lub coś) (Bilińskiej-Suchanek, 2011).

Obok rozwojowego opór wydaje się mieć także potencjał emancypacyjny, gdy pojawia się w sytuacji ograniczeń i opresji jako świadoma reakcja buntu i dążenia do zmiany. Zdaniem Marii Czerepaniak-Walczak zaświadcza wtedy o wysokim poziomie dojrzałości „w sferze rozumowania moralnego" (Czerepaniak-Walczak, 2006, s. 140). Autorka do świadomych reakcji na doświadczane położenie kwalifikuje: konkordans, bunt i innowację, do nieświadomych zaś: konformizm, unikanie i niezgodę. Konkordans jest świadomym uczestniczeniem w systemie zależności, uznaniem i przyjęciem zasad nimi rządzących. Zależnie od poziomu rozwoju moralnego może być osiąganych na dwa sposoby: 1) na poziomie moralności przedkonwencjonalnej jest to dostosowywanie się do wymagań z uwagi na dążenie do realizacji własnych interesów (wówczas wiąże się to z brakiem kompetencji emancypacyjnych); 2) na poziomie moralności postkonwencjonalnej jest wynikiem podmiotowego wyboru i wiąże się ze świadomym przyjęciem i przestrzeganiem zasad w wyniku „celowego uczestniczenia w zmianie i innowacyjnego rozstrzygania doświadczanych konfliktów. Ten typ dostosowania jest przejawem świadomego dążenia do osiągnięcia uznawanych wartości" (Czerepaniak-Walczak, 2006, s. 141).

Bunt jest natomiast świadomym odrzuceniem zależności, krytyczną, aktywną reakcją na doświadczane ograniczenia i opresję. Innowacja zaś stanowi świadome krytyczne poszukiwanie nowych sposobów wyzwalania się, odrzucenie znanych alternatyw i poszukiwanie nowych rozwiązań zniesienia opresji. Konformizm jako nieświadomy typ reakcji polega na przystosowywaniu się i podporządkowywaniu autorytetom. Wiąże się z przejawianiem zachowań uznawanych powszechnie za właściwe i pożądane, ze zgodą na obowiązujące w systemie reguły. Unikanie polega zaś na nieświadomym odrzuceniu i wycofaniu się z uczestnictwa, z dokonywania niewygodnych wyborów. Niezgoda jest nieświadomym odrzucaniem niewygodnej zależności. Jej wyrazem jest manifestowanie swojego niezadowolenia bez wskazywania prawdziwych źródeł ograniczeń i opresji. Negacja i krytyka są skoncentrowane na ludziach uznawanych za generujących uciążliwości, a nie na zasadach i normach określających pozycję jednostek lub grup w społecznej strukturze.

Pisząc o świadomych próbach przeciwstawiania się szkolnym zasadom i normom przez uczniów, Bilińska-Suchanek powołuje się m.in. na ustalenia Petera McLarena i wyodrębnia: protest, sabotaż i ucieczkę. Protest jest sięganiem po różnego rodzaju kontrargumenty w celu osłabiania nacisku. Sabotaż przejawia się w kamuflowaniu podejmowanych aktywności wbrew obowiązującym regułom, w stwarzaniu pozorów działania według zasad. Ucieczka jest wyjściem poza zasięg stosowanego nacisku (Bilińskiej-Suchanek, 2011).

W kontekście poczynionych ustaleń wydaje się, że powyższe rodzaje oporu mogą być charakterystyczne także dla nauczycieli, choć warto zauważyć, że z uwagi na wskazywany wcześniej wielowymiarowy charakter tej kategorii żaden z jej aktów (zarówno w przypadku uczniów, jak i nauczycieli) nie powtórzy się w idealnie tożsamej formie.

RZECZ O NAUCZYCIELSKIM OPORZE

W niniejszym opracowaniu posługuję się omawianą kategorią, mając na uwadze opór nauczycielski. Pisząc o nim, Anna Babicka-Wirkus stwierdza, że może on dotyczyć dwóch przestrzeni nauczycielskiej aktywności, a mianowicie: „oficjalnego odgrywania roli nauczyciela jako reprezentanta dominującego porządku lub jego relacji z osobami nieuprzywilejowanymi, w tym przypadku z uczniami" (Babicka-Wirkus, 2019, s. 199). Dla podejmowanej w niniejszym opracowaniu problematyki szczególnie istotny wydaje się pierwszy ze wskazanych obszarów. Zdaniem autorki opór bądź konstatacja w obszarze formalnej nauczycielskiej roli wynika z jej umiejscowienia w przestrzeni społecznej. Nauczyciele są reprezentantami dominującej kultury, w hierarchii szkolnej górują nad uczniami jako ci, którzy wiedzą, i ci, którzy mogą decydować o losie uczniów (np. o ich ocenach itd.). Równocześnie jednak są pozbawiani wpływu na to, co powinni propagować czy rozpowszechniać. To położenie powoduje, że afirmują istniejący układ w sposób zachowawczy, dystansują się wobec odgórnie wprowadzanych zmian (których sensu nie widzą, a wręcz które generują u nich strach i niepewność) i ich działania w tym zakresie stają się powierzchowne (Babicka-Wirkus, 2019). Badaczka zauważa, że głównym terenem, na którym pojawiają się nauczycielskie akty oporu wobec formalnego kształtu roli jest pokój nauczycielski i ulica. Pokój nauczycielski jest dla nich „twierdzą, w której nauczyciele mogą pozwolić sobie na chwilę szczerości i dyskusje z kolegami o podobnych przekonaniach, które mają na celu rozładowanie frustracji (znaczenie katarktyczne oporu) i potwierdzenie własnej, odmiennej od obowiązującej, wizji rzeczywistości. Podkreślić należy, że niekiedy ta dyskusja przenosi się na portale społecznościowe i czaty, gdzie nauczyciele mogą dać upust swojej niezgodzie" (Babicka-Wirkus, 2019, s. 200–201). Ulica natomiast jest terenem pokojowych manifestacji lub strajków.

Drugi ze wskazanych obszarów związany z relacjami z uczniami według mnie w dużej mierze zazębia się z pierwszym. Nauczyciel jako reprezentant kultury dominującej i „trzymający się" ustalonego przepisu roli niejako poczuwa się do stawiania oporu tym uczniowskim aktywnościom, które wychodzą poza ramy wytyczone przez kulturę dominującą i zazwyczaj stanowią przejaw sprzeciwu lub nieposłuszeństwa młodych ludzi. Babicka-Wirkus na podstawie swoich badań twierdzi, że nauczyciele tłumiąc ich opór, sami posługują się następującymi strategiami kontestacyjnymi: strategią piętnującą, strategią ignoranta, strategią agresora, strategią funkcjonariusza, strategią uciekiniera, strategią partnera (Babicka-Wirkus, 2019).

W niniejszym opracowaniu rzecz nie toczy się jednak o przejawy nauczycielskiego oporu wobec uczniów, ale o te, które wiążą się ze świadomym przeciwstawianiem się zewnętrznym ograniczeniom czy zawodowemu zniewalaniu pojedynczych nauczycieli. Interesując się nimi, dołączam do grona tych, którzy nie interesują się buntami na szeroką skalę, ale „małymi" sprzeciwami (jak to nazywa Lila Abu-Lughod), niezwiązanymi z obalaniem systemów czy też ściśle z ideologiami emancypacji (Abu-Lughod, 2015). Można podkreślić, że chodzi w nim zatem o rozpoznawanie

dwóch rdzennych elementów oporu – działania i opozycji (Hollander, Einwohner, 2004), a w zasadzie o działania opozycyjne nauczycieli sprzeciwiające się siłom dominującym – np. władzom oświatowym. Babicka-Wirkus, mówiąc o działaniach oporowych, wskazuje na ich polaryzację. Na różnych pozycjach w odmiennych kontinuach osadza działania oporowe: dramatyczne i subtelne, zbiorowe i indywidualne, pokojowe i przemocowe, jawne i ukryte, instrumentalne i ekspresyjne (Babicka-Wirkus, 2019). Badaczka wyszczególnia również motywację jako odmienny wymiar oporu, jednakże przecinający się z poprzednim. W tym przypadku również mówi o polaryzacji motywacji działań oporowych i wymienia następujące: uświadomione i nieuświadomione, dążenie do zmiany i przeciwdziałanie zmianie, „wolność do" i „wolność od", zabieranie głosu i milczenie. Przekonuje, że opór zachodzi zawsze w jakiejś przestrzeni i wyróżnia kilka jej polaryzacji, a mianowicie: *sacrum* i *profanum*, prospołeczna i antyspołeczna, polityczna i prepolityczna, reprezentacja i produkcja, przeciw władzy i za władzą. W świetle powyższego można powiedzieć o istnieniu szerokiego spektrum możliwych działań oporowych nauczycieli.

PROBLEM I CEL BADAŃ

W odniesieniu do powyższych ustaleń rodzą się pewne pytania, a mianowicie: jak nauczyciele osadzeni w przestrzeni edukacyjnej postrzegają swoje w niej usytuowanie – jako niezależne czy też, jak określa je Maria Czerepaniak-Walczak (2006), opresyjne; powiązane z autonomią zawodową czy z ubezwłasnowolnieniem (według Pawła Rudnickiego [2009, s. 17] stałym elementem każdego systemu – społecznego, politycznego czy ekonomicznego), a jeśli z tym drugim, to jak reagują na doświadczane położenie? Jakie działania oporowe podejmują? Próby odpowiedzi na te pytania dokonuję na podstawie materiału badawczego uzyskanego drogą realizacji szerszego projektu badawczego (obszerny jego raport został przedstawiony w opracowaniu pt. *Nauczyciel w polu szkolnym – w świetle teorii Pierre'a Bourdieu i nauczycielskich narracji* [Zalewska-Bujak, 2017]), którego celem było sięgnięcie do codziennych nauczycielskich doświadczeń oraz odczytanie ich podmiotowych interpretacji i nadawanych im znaczeń. W niniejszym opracowaniu prezentuję jedynie wąski wycinek analiz zgromadzonych danych skoncentrowanych na celu poszukiwania przejawów nauczycielskiego oporu sprzeciwiających się siłom krępującym ich zawodowe poczynania.

METODA BADAŃ I CHARAKTERYSTYKA PRÓBY

Na powyżej sformułowane pytania próbuję odpowiedzieć, dokonując analiz opisów nauczycielskiej codzienności w przeprowadzonych z dziewiętnastoma na-

uczycielkami (szkół podstawowych i średnich) wywiadach swobodnych (ostatni wywiad miał miejsce w 2017 roku) (Stemplewska-Żakowicz, 2005) o charakterze jakościowym. Wybór tej drogi gromadzenia danych można powiązać z naturalistycznym podejściem do świata i humanistycznym sposobem empirycznego poznania zjawisk społecznych. Za ich prekursora należy uznać Floriana Znanieckiego, który stwierdził, że naukowe eksploracje rzeczywistości społecznej są możliwe za pośrednictwem docierania do realnych ludzkich doświadczeń. Elementy tej rzeczywistości odsłaniają się bowiem w doświadczeniach ludzi aktywnie w nich uczestniczących. Ich istoty badacz może poszukiwać drogą ustalania, jak przedstawiają się one tym ludziom. Stają się one dostępne dzięki interpretacji tego, co opowiadają badani o swoich doświadczeniach oraz obserwacji widocznych zachowań w stosunku do tych elementów (Znaniecki, 2008). Podzielając stanowisko wskazanego teoretyka, badania przeprowadziłam w paradygmacie interpretatywnym. Podyktował on m.in. liczbę badanych nauczycielek, która wiązała się z wyczerpywaniem w trakcie przeprowadzania wywiadów pola wynikowego (Hammersley i Atkinson, 2000) i przekładała na wysycanie odsłaniających się kategorii. Badania zostały zakończone wówczas, kiedy to w kolejnych wywiadach nie pojawiały się nowe wątki czy kategorie, które wyznaczałyby odmienne kierunki analiz w wyodrębnionych obszarach badawczych czy nowe wyjaśnienia. Dobór badanych, który zastosowałam, jest określany metodą kuli śnieżnej i polega na tym, że badane osoby wskazują kolejne (Babbie, 2008). Jego niewątpliwą zaletą okazało się to, że rozmawiające ze mną nauczycielki rekomendowały do wywiadów znane sobie i przychylne badaniom osoby. Skracał się także dystans między nimi i mną jako badaczem z zewnątrz. Tym sposobem udało się porozmawiać z nauczycielkami wychowania wczesnoszkolnego oraz nauczycielkami uczącymi różnych przedmiotów w publicznych szkołach podstawowych i średnich, w dużych i małych miastach oraz we wsiach. Do wywiadów nie został zarekomendowany żaden mężczyzna, co częściowo można tłumaczyć dużą feminizacją zawodu nauczyciela.

PROCEDURA ANALIZY DANYCH

Przyjmując orientację związaną z konstruowaniem interpretacyjnego obrazu świata badanych nauczycielek, w analizach zgromadzonego materiału badawczego wykorzystałam głównie narzędzia analityczne wskazane przez Grahama Gibbsa (2011). Pracę z danymi rozpoczęłam już na etapie transkrypcji („słowo w słowo" [2011, s. 118]), a wiązała się ona z formułowaniem analitycznych spostrzeżeń i rejestrowaniem ich w postaci not (*memo*). Analiza zmierzała generalnie do odsłonięcia sensów i znaczeń wypowiedzi badanych i sprowadziła się do trzech zasadniczych etapów: kodowania znaczeń, ich kondensacji, a w końcu – interpretacji

(Kvale, 2010). Przed przystąpieniem do kodowania znaczeń (wiersz po wierszu) określałam zakres treściowy wypowiedzi badanych i doszukiwałam się ich cząstkowych sensów, dbając jednak, by nie izolować ich od całości wypowiedzi. Starałam się sprecyzować, co jest przedmiotem opisu. W dalszej kolejności zajęłam się przeszukiwaniem transkrypcji w celu nadania danym (ich fragmentom) jednego bądź kilku słów podstawowych – kodu lub etykiety (Charmaz, 2009). Doprowadziło to do zakodowania fragmentów tekstów (zarówno w obrębie jednego, jak i wszystkich transkrypcji wywiadów), które dotyczyły tego samego zagadnienia, zjawiska, idei, aktywności lub które ilustrowały ten sam przypadek, a w konsekwencji – do stworzenia siatki głównych kodów tematycznych. Na tym etapie wśród nich znalazły się kody *in vivo*, których badane osoby używały do porządkowania i konceptualizowania swego świata (Gibbs, 2011, s. 104).

Dalsze analizy wiązały się z koniecznością odstąpienia od prostych opisów i zwrócenia się w kierunku bardziej analitycznego i teoretycznego poziomu kodowania, umożliwiającego (zdaniem Gibbsa) rozbudowywanie i udoskonalanie wygenerowanych kodów, ich pogrupowanie i ułożenie w porządku hierarchicznym. Po zgrupowaniu kodów przystąpiłam do ich hierarchizacji, umieszczając na tym samym szczeblu hierarchii podobne rodzaje kodów lub kody odnoszące się do podobnych zjawisk. Dzięki temu zostały uchwycone wzajemne związki między kodami należącymi do tych samych drzew kodowych (wykorzystywanych przeze mnie roboczych narzędzi do hierarchizacji kodów) i ustalone typy ich relacji. Odsłoniły się kategorie o charakterze nadrzędnym, podrzędnym czy równorzędnym.

Można powiedzieć, że od momentu hierarchizacji kodów rozpoczęła się właściwa analiza porównawcza. Wiązała się ona z dokonywaniem porównań zarówno między poszczególnymi nauczycielkami i ich doświadczeniami, jak i między informacjami uzyskiwanymi od tych samych kobiet o wydarzeniach z ich życia zawodowego, sytuacjach, osobach, miejscach itp. W miarę postępujących analiz drzewa kodowe przekształcały się w mapy (Charmaz, 2009), które pozwalały uchwycić kontekst generowania znaczeń rzeczywistości otaczającej nauczycielki wraz z pewnymi uwarunkowaniami edukacyjnymi, społecznymi czy politycznymi. Począł urzeczywistniać się więc kolejny etap analiz, a mianowicie kodowanie skoncentrowane. Zintensyfikował on oderwanie się od kodów opisujących rzeczywistość badanych nauczycielek i ilustrujących ich sposób patrzenia na nią oraz przejście do tych posiadających bardziej analityczny i teoretyczny charakter.

Chcę dodać, że zajmując się w niniejszym opracowaniu jedną z wyłonionych kategorii, a mianowicie kategorią nauczycielskiego oporu, staram się mówić zarówno językiem badacza, jak i słowami moich rozmówczyń. Przytaczam więc wierne (bez jakiejkolwiek korekty) fragmenty ich wypowiedzi zaczerpnięte ze zebranego materiału empirycznego, kierując się ich mocą ilustracyjną w kontekście poruszanej problematyki.

WYNIKI BADAŃ

W przeprowadzonych wywiadach z nauczycielkami pojawił się wątek odczuwania przez badane presji odgórnych uregulowań i nacisków. Analizy pokazały, że rozpoznawane przez nie źródła owej presji pozwalają sprowadzić się do: (1) nadrzędnych sił dominujących w polu edukacyjnym, (2) polityki centralnych władz oświatowych oraz oddziaływań organów nadzorujących szkoły (głównie kuratoriów oświaty), (3) lokalnych organów administrujących oświatę oraz (4) dyrektorów szkół postrzeganych głównie jako strażników systemu rozliczania nauczycieli.

Odsłoniętymi przez badane formami wywieranego nacisku przez nadrzędne siły dominujące w edukacyjnej przestrzeni są: generowanie konieczności dostosowywania pracy szkół jako placówek publicznych i centralnie zarządzanych przez państwo do specyfiki działania przedsiębiorstw sektora prywatnego; porównywanie szkół oparte na uzyskiwanych przez uczniów wynikach egzaminów.

Formami nacisku płynącymi natomiast ze strony centralnych władz oświatowych oraz organów nadzorujących pracę szkół i nauczycieli są: scentralizowana standaryzacja; nakładanie obowiązku realizacji sztywnych ram programowych; nakazywanie sporządzania coraz większej ilości dokumentacji.

Praktykami generującymi odczuwanie przez badane presji ze strony lokalnych organów administrujących oświatę są: oszczędzanie na edukacji; tworzenie niesprzyjających warunków pracy w szkołach (np. unikanie zatrudniania nauczyciela wspomagającego); opieranie oceny jakości pracy szkoły i nauczycieli jedynie na wystandaryzowanych wskaźnikach oraz wywieranie presji wyników.

Wreszcie dyrektorzy szkół, postrzegani również jako wywierający nacisk i sprawujący władzę nad nauczycielem, posługują się takimi formami, jak: autorytarne zarządzanie szkolnymi placówkami i dominowanie nad nauczycielami; permanentna kontrola nauczycielskiej pracy.

Na podstawie wypowiedzi badanych kobiet można stwierdzić, że najwięcej z nich mówi o ciążącej im konieczności sztywnego trzymania się treści programowych. Wywiązywanie się z tego obowiązku jest kontrolowane (przez dyrekcję czy kuratorium oświaty) niejako na bieżąco, a i w trakcie egzaminów testy mierzą wiedzę uczniów (na danym etapie kształcenia) z reguły niewykraczającą poza podstawę programową. Nauczycielki deklarują więc, że chociaż same odczuwają niejednokrotnie potrzebę przekraczania stworzonych ram (np. z powodu zainteresowania uczniów innymi treściami lub przekonania rozmówczyń o niedostatecznie trafnym ich odgórnym doborze), to jednak mocno koncentrują się na tym, aby przekazać uczniom wskazaną wiedzę i wykształcić określone umiejętności.

> No na pewno ta podstawa programowa to jest sztandarowa, no to trzeba zrealizować, ale czasami byłoby też ciekawie zrobić jakieś inne teksty też danego poety, żeby ten obraz poety był taki jakiś całościowy. No już na to nie ma w ogóle czasu. Tak że są tylko te

> sztandarowe teksty, które często młodzież w zasadzie nie interesują, więc to też jest takie oderwane później od rzeczywistości (nauczycielka języka polskiego w szkole średniej).

> […] już nie ma czasu na jakieś swobodniejsze przyswajanie języka, no i to, że my jesteśmy […] rozliczani z tych materiałów, z programów, które realizujemy, bo jest egzamin i to musi być, więc no, no i tak jest, nikt nie pyta, czy to jest właściwe, czy nie jest, czy jest potrzebne. Jest i my jesteśmy tylko jakimiś tam trybikami i musimy to wykonywać. […] Rzeczywistość jest taka i nie mamy wpływu na to, że muszą szkoły tak działać (nauczycielka języka angielskiego w szkole podstawowej).

Tylko jedna spośród rozmówczyń (nauczycielka klas I–III szkoły podstawowej) przyznaje, że zdarza się, że realnie realizuje inne treści, a w dzienniku zapisuje inną tematykę lekcji (zgodną z wytycznymi).

Odczuwanej przez badane konieczności poruszania się z uczniami po ograniczonej i krępującej oba podmioty przestrzeni treści programowych bez dostrzegania przez nie możliwości ich modyfikacji towarzyszy presja (generowana przez lokalne organy administrujące szkoły) osiągania przez uczniów wysokich wyników w egzaminach zewnętrznych, w których narzędziem pomiaru są w większości standaryzowane testy. Nauczycielki twierdzą, że to od nich zależy ocena nauczycielskiej pracy oraz ich usytuowanie w zawodzie. W swoich narracjach przywołują sytuacje szykanowania lub w ich oczach nawet „karania" nauczycieli (np. degradacja – pozbawienie możliwości nauczania danego przedmiotu), którzy nie poddali się tej presji lub nie zdołali podołać oczekiwaniom. Chcąc uniknąć zawodowych represji, uginają się i godzą na ocenę ich pracy za pomocą instrumentalnych wskaźników. Przekonuje do tego fakt, że dla wielu istotnym jej elementem stała się koncentracja na przygotowaniu uczniów do egzaminów. Ma ono postać uzdatniania ich do skutecznego mierzenia się z konstruowanymi dla nich testami i zwykle przybiera postać „śrubowania" na nieodpłatnych, dodatkowo organizowanych zajęciach, na których do znudzenia wypełnia się testy i pracuje na wcześniejszych arkuszach egzaminacyjnych. Opisywane przez nauczycielki tego typu praktyki stanowią dowód ich podporządkowywania się standardom, które ustala się poza edukacją i które wydają się związane z dominującą ideologią globalnego kapitału, polityczno-ekonomicznego paradygmatu, swoistej „monokultury" (Potulicka, 2010).

Badane absorbują także przekonanie o konieczności „wykazywania się dobrą pracą" (podobnie, jak ci badani przez Beatę Zamorską nauczyciele, którzy choć próbują nie poddawać się presji ciągłego wykazywania się, to jednak czasem odczuwają poczucie winy z racji innego myślenia o edukacji [Zamorska, 2008]). Potwierdzeniem „dobrej roboty" są nie tylko wysokie wyniki uzyskiwane przez uczniów w testach, ale np. ich dobre lokaty w konkursach i olimpiadach. Rozmówczynie opowiadają więc o podejmowanych wysiłkach związanych ze stymulacją uczniów do tego, aby ci zechcieli sprawdzać się i stawać w szranki z innymi. Nie dziwi, że w wielu przypadka nie jest to łatwe (zwłaszcza w starszych klasach), gdyż

wola brania udziału w konkursach nie wypływa w tym przypadku z zainteresowań, pasji czy ambicji uczniów, ale jest generowana przez nauczycieli.

Równie licznie badane nauczycielki jako kolejną zawodową bolączkę wskazują konieczność wypełniania coraz mocniej rozrastającej się dokumentacji. Deklarują, że są zmuszone wywiązywać się z tego nakładanego na nie obowiązku w poczuciu robienia czegoś zbędnego czy wręcz nawet szkodliwego dla nich samych (poświęcanie na to osobistego czasu w domu, praca na własnym sprzęcie poza obowiązującymi godzinami) i dla uczniów.

> Myślę, że też takim dużym problemem na któryyy, na które narzekają nauczycieleee, to że odbiera się im taką swobodę uczenia, bo to uczenie w pewnym momencie schodzi na dalszy plan, bo ważniejsza jest biurokracja (nauczycielka języka polskiego w szkole podstawowej).

> […] zamiast poświęcić czas na przygotowanie się do zajęć atrakcyjnych, nie wiem, wymyślenie jakiegoś doświadczenia, nie wiem, zabawy dydaktycznej, obojętnie czego, to my musimy brać te papiery do domu i na własnym sprzęcie, eee we własnym domu wykonywać szereg takich prac, które wydaje mi się są zbędne (nauczycielka klas I–III szkoły podstawowej).

> Jak zapomniałaś, to za chwilę możesz od kogoś oberwać, że nie zrobiłaś tego. […] Takich dużo właśnie jest, takich spraw papierowych, no (nauczycielka klas I–III szkoły podstawowej).

Część nauczycieli mówi o niechętnym poddawaniu się konieczności zabiegania o reklamę szkoły. W tym przypadku większość jest przekonana, że tak ukierunkowana aktywność nie wpisuje się w pełnienie roli nauczyciela i znów uderza w edukacyjne dobro uczniów, ale równocześnie nie widzi wyjścia, jak tylko spełniać oczekiwania z nią związane.

> […] coraz mniej czasu jest na faktyczne uczenie, na to dlaczego zostałam nauczycielem i ponieważ coraz mniej jest uczenia w tym byciu nauczycielem, to mnie to po prostu przestaje interesować niestety. Ja muszę robić show dla urzędasów, muszę… nie wiem, robić rzeczy, które… polegają tylko na traceniu czasu, które… w zasadzie traci się na nie lekcje. […] Gdzie tam jest uczeń w tym wszystkim? […] Szkoły muszą z sobą rywalizować, muszą uczniów do siebie…. [przyciągać – M.Z-B] muszą być pikniki, a przed piknikami musi być tygodnie przedmiotów humanistycznych, matematyczno-przyrodniczych, muszą być… konkurs gonić konkurs.

Są również wśród badanych takie osób, które rozpoznają tę konieczność jako wynik zewnętrznych uwarunkowań, które Tomasza Szkudlarek wiąże z wprowadzaniem w przestrzeń edukacyjną reguł zarządzania placówkami oświatowymi charakterystycznych dla biznesu i które dają przyzwolenie patrzenia na człowieka

jedynie przez pryzmat kapitału (Szkudlarek, 2001). W ich wypowiedziach można odnaleźć entuzjastyczne zaangażowanie w praktyki związane z tworzeniem atrakcyjnego wizerunku szkoły na zewnątrz (np. organizują cykliczne imprezy środowiskowe, dni otwarte szkoły itd.).

Innymi obowiązkami związanymi z przymusem, o których często mówią badane, jest konieczność wykonywania różnych dodatkowych prac. Przykładem jest tu wewnętrzna ewaluacja, mierzenie jakości pracy szkoły. Nauczycielki nie widzą w tym sensu, ponieważ jej przeprowadzanie nie wprowadza realnej poprawy w funkcjonowaniu placówki.

> Bo nauczyciele to robią tylko i wyłącznie dla tego, że każą, to się robi cokolwiek, byle było zrobione i na tym się to kończy. Eee. To nic nie wnosi, więcej wnoszą nasze dyskusje między sobą niż taka ewaluacja. […] Zwykle wygląda to tak, żeee jest stworzony zespół ewaluacyjny, który coś tam robiii, każdy nauczyciel ma obowiązki z tym związaneee, każdy to robi, tak, i na tym się kończy ta praca. Ktoś to musi zebrać, też to musi być uzupełnione i tyle. Według mnie nie ma to najmniejszego sensu, to nic nie zmienia (nauczycielka matematyki w szkole podstawowej).

Źródłem niechcianych i postrzeganych przez rozmówczynie jako pozbawione sensu obowiązków czy oczekiwań jest także często dyrektor szkoły. W optyce badanych kobiet narzucanych z góry dyrektyw nie można ignorować lub sprzeciwiać się im. Opór stawiany bezpośrednim zwierzchnikom odczytują bowiem jako mało opłacalny i brzemienny w negatywne skutki. Uderza on w komfort zawodowego funkcjonowania nauczycieli w placówce i generuje „odwetowe" działania dyrektora w różnych sferach.

> […] pole manewru jest ogromne – od ustawienia planu poprzez jakieś takie obowiązkiii no wiadomo, jedne są milsze, drugie są gorsze – klasa, którą się człowiek musi zajmować w danym dniu itd. Jest to takie dosyć eee powiem, że eee **mściwe, tak** (nauczycielka matematyki w szkole podstawowej).

Warto jeszcze zauważyć, że rozmawiające z mną nauczycielki mówią o sobie jako o „pionkach" czy „trybikach w maszynie" i wyrażają swoją niemoc w przeciwstawianiu się zewnętrznym regulacjom, które postrzegają jako negatywnie oddziałujące nie tylko na ich zawodowe funkcjonowanie, ale i na edukacyjną sytuację uczniów.

Są wśród badanych osoby (7 rozmówczyń), które przyznają, że zdarza się im myśleć o zmianie profesji oraz deklarują, że ponownie nie wybrałyby zawodu nauczyciela. Trwać w zawodzie pozwalają im jednak „przywileje", np. wakacje.

> Albo trzymają mnie przy tym te wszystkie przywileje nauczycielskie, czyli te wakacje, ta praca, która jednak nie jest na zmiany […]. Więc to mnie bardzo przy tym trzyma, zwłaszcza że mam teraz małe dzieci (nauczycielka języka polskiego w szkole podstawowej).

DYSKUSJA WYNIKÓW

Analizy wypowiedzi badanych osób odsłoniły ich poczucie baraku możliwości dokonywania własnych kreacji zawodowej codzienność – nie tylko stanowienia o sobie jako nauczycielach, ale i wpływu na szerszą rzeczywistość oświatową. Takie rozpoznanie własnego usytuowania w przestrzeni edukacyjnej jest zgodne z diagnozami Śliwerskiego, który wywieranie presji i zniewalanie nauczycieli przedstawia jako naturalną konsekwencję długotrwałego naruszania przez władze demokratycznych reguł związanych z praworządnością w oświacie oraz wolności jednostek w niej osadzonych (nauczycieli, uczniów i rodziców). Ciągłej redukcji ulegają ich możliwości samoregulacji, autonomii i autentycznej samorządności. Utrwala się deficyt przestrzegania zasady suwerenności nauczycieli w relacjach z władzą oświatową, a za tym – uczniów z nauczycielami, rodziców z pedagogami (Śliwerski, 1996; Śliwerski, 2015; Śliwerski, 2017).

Badania pokazały, że chociaż mentalnie nauczycielki nie zgadzają się z wcześniej wskazanymi krępującymi czy wręcz wypaczającymi ich aktywność zawodową zewnętrznymi uregulowaniami czy nakazami i werbalizują to w wywiadach, to jednak tylko dwie spośród badanych odsłoniły zachowania, które dają się klasyfikować jako akty czynnego oporu. Jedna z nich jawnie protestuje (tym samym stosuje opór czynny, podejmowany w celu niewykonania nakazanej czynności i zwykle związany z aktywnością redukującą lub eliminującą nacisk [Bilińska-Suchanek, 2011]) i z przyczyn osobistych nie zgadza się na wypełnienie polecenia dyrektora szkoły (na dłuższy wyjazd z uczniami). Komunikując własny sprzeciw, sięga po różnego rodzaju argumenty uzasadniające niezgodę. Opisywana przez kobietę sytuacja wydaje się aktem incydentalnym, który ma na celu doraźne uniknięcie sytuacji odczytywanej jako opresyjna. Niezgoda nauczycielki nie ma charakteru procesualnego ukierunkowanego generalnie na zmianę swej podległej pozycji. Ogranicza się do krytyki uciążliwej dla niej decyzji bezpośredniego zwierzchnika, którego postrzega jako źródło nacisku i niewygodnej sytuacji, nie odnosząc się do panujących norm czy zasad (Czerepaniak-Walczak, 2006).

Druga natomiast to nauczycielka (już wcześniej przeze mnie wspomniana) która, aby realizować z uczniami odmienne niż nakazane treści, w dzienniku zapisuje inne tematy. Takie działania można klasyfikować jako rodzaj sabotażu (Bilińska-Suchanek, 2011), ponieważ kobieta kamufluje swoje prawdziwe poczynania i pozoruje posłuszeństwo w realizacji jedynie treści określonych odgórnie. Nie są to działania jawne, związane z otwartą „walką" z krępującymi rozporządzeniami. Ich podłożem może być brak wiary w możliwość jawnego przeciwstawienia się mechanizmom wymuszania i kontroli realizacji odgórnych dyrektyw. Może być nim także obawa przed konsekwencjami jawnego niestosowania się do norm i zasad, zwłaszcza z uwagi na to, że badane osoby niejednokrotnie w swoich narracjach takie obawy odsłaniały.

Dwie inne spośród narratorek, chociaż z dezaprobatą mówią o pewnych niechcianych obciążeniach zawodowych (np. wcześniej opisywanych obowiązkach natury biurokratycznej itd.), to jednak przyjmują dostrzeżone ograniczenia i bez kwestionowania realizują narzucane dyrektywy, traktując to jako naturalny środek utrzymania równowagi w stosunkach z dominującą rzeczywistością oświatową. Jak wcześniej pisałam, werbalizują one wręcz swoje entuzjastyczne zaangażowanie w realizację generowanych konieczności (np. w tworzenie atrakcyjnego wizerunku szkoły czy dbanie o wysokie wyniki uczniów w egzaminach zewnętrznych), których wypełnianie postrzegają jako gwarant zabezpieczający realizację własnych interesów, dający im poczucie bezpieczeństwa, a nawet zawodowej satysfakcji (Czerepaniak-Walczak, 2018). Mówiąc o potrzebie podążania w wytyczanym kierunku, akceptacji tworzonych norm z uwagi na obowiązujące realia, wydają się przyjmować światopogląd swoich zwierzchników. Czynią tak z uwagi na możliwość osiągania swoich celów czy wartości, wśród których na pierwszy plan wysuwa się praca w szkole (warto dodać, że obie pracowały wcześniej w innych zawodach – dziennikarki i księgowej – i nie czerpały z tego satysfakcji). W mojej interpretacji ich podległość (świadoma zgoda na uczestnictwo w systemie zależności i przyjęcie zasad nimi rządzących) jest drogą do osiągania konkordansu przez jednostki wykazujące deficyt kompetencji emancypacyjnych (Czerepaniak-Walczak, 2006). Przyjęta przez badane nauczycielki taktyka przypomina także Goffmanowską konwersję, o czym zaświadcza przejmowanie przez nie stanowiska bezpośrednich zwierzchników i wcielanie się w rolę zdyscyplinowanego podwładnego, uznającego pojawiające się konieczności i entuzjastycznie starającego się im sprostać (Goffman, 1975).

WNIOSKI

Poszukując aktów nauczycielskiego oporu w ich opisach zawodowej codzienności, dochodzę do wniosku, że jest ich niewiele. Większość rozmawiających ze mną kobiet podporządkowuje się obowiązującym normom i wytycznym bez ich akceptacji i w zasadzie wbrew własnej woli. Tym samym reprezentują one postawę charakterystyczną dla oporu akomodacyjnego, lokującego się pomiędzy konformizmem a zachowaniami opozycyjnymi (Bilińska-Suchanek, 2011). Przemawia za tym odsłonięty fakt podejmowania przez rozmówczynie działań, których podłożem jest podporządkowywanie się normom bez ich akceptacji. Poczucie zawodowego bezpieczeństwa podbudowują uzyskiwaniem aprobaty podejmowanych działań u zwierzchników dysponujących mocą decyzyjną i oceniającą (dyrektorzy szkół, kuratorzy oświaty itd.). Nie wykazują aktywności, które mogłyby naruszyć ich podległe położenie w istniejących strukturach. Większość z nich wydaje się zawieszona pomiędzy odczuwaniem niewygodnej presji obowiązujących i ciągle

zmieniających się zewnętrznych uregulowań a godzeniem się na zdominowanie w strukturach, w których są w większości stabilnie osadzone. W swoich narracjach ciągle operują modalnością „muszę", a nie „mogę", co świadczy o postrzeganiu siebie jako jednostki bezwolnej. Ich reakcje na ciągle zmieniające się regulacje i rosnące wymagania zawodowe mają charakter dostosowawczy (został on także stwierdzony w badaniach przeprowadzonych przez Hannę Kędzierską, która ustaliła, że nauczyciele chcąc wykonywać swoją profesję, są gotowi dostosowywać się do wciąż pojawiających się nowych wymagań [Kędzierska, 2012]). Trudno zatem mówić o nich jako nonkonformistkach, które w poczuciu opresyjności systemu potrafią działać od wewnątrz na rzeczy zmiany swego podległego położenia czy konstruowania alternatywnych rozwiązań edukacyjnych.

Na kanwie powyższego pojawiają się nowe przestrzenie do badań związane z tym, jakie konsekwencje niesie odsłonięty przez badane osoby brak poczucia ich profesjonalnej autonomii – nie tylko dla nich samych, ale dla uczniów, którzy (jak przekonuje Henryka Kwiatkowska [2007]) na skutek przedmiotowego standardu zawodowego funkcjonowania nauczycieli są narażeni z ich strony także na uprzedmiotowienie, wpasowywanie w sztywne, krępujące schematy szkolnego funkcjonowania.

OGRANICZENIA BADAŃ

Pewnym ograniczeniem badań może być brak wśród badanych mężczyzn. Wyniknął on ze sposobu doboru rozmawiających ze mną osób, który nie doprowadził mnie do żadnego nauczyciela. Być może udział w wywiadach mężczyzn pozwoliłby na odmienne odczytanie interpretacji i znaczeń, jakie nadają badane odsłoniętym doświadczeniom zawodowym. Wyznacza to jednak jedną z kolejnych perspektyw badawczych.

BIBLIOGRAFIA

Abu-Lughod, L. (2015). Romantyka oporu. Z Beduinkami na tropie przemian władzy. W A. Pasieka, K. Zielińska (Red.), *Opór i dominacja. Antologia tekstów* (s. 181–200). Nomos.

Babbie, E. (2008). *Podstawy badań społecznych.* PWN.

Babicka-Wirkus, A. (2019). *Kultury oporu w szkole. Działania – motywacje – przestrzenie*. Wolters Kluwer.

Bielska, E. (2013). *Koncepcje oporu we współczesnych naukach społecznych. Główne problemy, pojęcia, rozstrzygnięcia.* Wyd. Uniwersytetu Śląskiego.

Bilińska-Suchanek, E. (2011). *Opór wobec szkoły. Dorastanie w perspektywie paradygmatu oporu*. Impuls.

Charmaz, K. (2009). *Teoria ugruntowana. Praktyczny przewodnik po analizie jakościowej.* PWN.

Czerepaniak-Walczak, M. (2006). *Pedagogika emancypacyjna. Rozwój świadomości krytycznej człowieka.* GWP.

Czerepaniak-Walczak, M. (2018). *Proces emancypacji kultury szkoły*. Wolters Kluwer.

Giroux, H.A. (1991). Reprodukcja. Opór i akomodacja. W Z. Kwieciński (Red.), *Nieobecne dyskursy* (s. 13–37). Cz. 1. Wyd. Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.

Gibbs, G. (2011). *Analiza danych jakościowych*. PWN.

Goffman, E. (1975). Charakterystyka instytucji totalnych. W W. Derczyński, A. Jasińska-Kania, J. Szacki (Red.), *Elementy teorii socjologicznych* (s. 150–177). PWN.

Hammersley, M., Atkinson, P. (2000). *Metody badań terenowych*. Zysk i S-ka.

Hollander, J.A., Einwohner, R.I. (2004). Conceptualizing Resistance. *Sociological Forum*, *19*(4), 533–554. https://doi.org/10.1007/s11206–004–0694–5

Kędzierska, H. (2012). *Kariery zawodowe nauczycieli. Konteksty – wzory – pola dyskursu*. Adam Marszałek.

Kvale, S. (2010). *Prowadzenie wywiadów.* PWN.

Kwiatkowska, H. (2007). Tożsamość wychowawcy. W M. Czerepaniak-Walczak, M. Dudzikowa (Red.), *Wychowanie. Pojęcia. Procesy. Konteksty. Interdyscyplinarne ujęcia* (s. 17–42). T. 3. GWP.

Lilja, M., Baaz, M., Vinthagen, S. (2013). Exploring 'Irrational Resistance'. *Journal of Political Power*, *6*(2), 201–217. https://doi.org/10.1080/2158379X.2013.809212

Melosik, Z. (1994). *Współczesne amerykańskie spory edukacyjne*. Wyd. Naukowe Uniwersytetu Adama Mickiewicza w Poznaniu.

Merton, R. (2002). *Teoria socjologiczna i struktura społeczna*. PWN.

Miles, M., Huberman, A.M. (2000). *Analiza danych jakościowych.* Transhumana.

Ortner, S. (2015). Opór i problem etnograficznej odmowy. W A. Pasieka, K. Zielińska (Red.), *Opór i dominacja. Antologia tekstów* (s. 159–180). Nomos.

Pasikowski, S. (2014). Zagadnienie oporu w świetle wybranych kontekstów teorii socjologicznej. W kierunku perspektywy pedagogicznej. W E. Bilińska-Suchanek (Red.), *Opór w kulturze. Tradycja – Edukacja – Nowoczesność* (s. 49–69). Impuls.

Potulicka, E. (2010). Teoretyczne podstawy neoliberalizmu a jego praktyka. W E. Potulicka, J. Rutkowiak (Red.), *Neoliberalne uwikłania edukacji* (s. 39–67). Impuls.

Rudnicki, P. (2009). *Oblicza buntu w biografiach kontestatorów*. Wyd. Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.

Słownik języka polskiego PWN, Pobrane 25, Sierpnia, 2021 z: https://sjp.pwn.pl/slowniki/opory.html

Stemplewska-Żakowicz, K. (2005). Metoda wywiadu w psychologii. W K. Stemplewska-Żakowicz, K. Krejtz (Red.), *Wywiad psychologiczny*. T. 1: *Wywiad jako postępowanie badawcze* (s. 31–89). Pracownia Testów Psychologicznych Polskiego Towarzystwa Psychologicznego.

Szkudlarek, T. (1993). *Wiedza i wolność w pedagogice amerykańskiego postmodernizmu*. Impuls.

Szkudlarek, T. (2001). Ekonomia i etyka: przemieszczenia dyskursu edukacyjnego. *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja*, nr specjalny: *Normatywizm – Etyczność – Zaangażowanie*, 165–191.

Śliwerski, B. (1996). *Klinika szkolnej demokracji*. Impuls.

Śliwerski, B. (2015). *Edukacja (w)polityce. Polityka (w)edukacji. Inspiracje do badań polityki oświatowej.* Impuls.

Śliwerski, B. (2017). *Meblowanie szkolnej demokracji*. Wolters Kluwer.

Zalewska-Bujak, M. (2017). N*auczyciel w polu szkolnym – w świetle teorii Pierre'a Bourdieu i nauczycielskich narracji.* Wyd. Uniwersytetu Śląskiego.

Zamorska, B. (2008). *Nauczyciel. (Re)konstrukcja bycia-w-świecie edukacji*. Wyd. Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.

Znaniecki, F. (2008). *Metoda socjologiczna*. PWN.

IN SEARCH FOR TEACHERS' RESISTANCE – BASED ON TEACHERS' NARRATION

Introduction: In the scientific circles of teaching profession, there is a common debate about a deficit of teachers' professional sovereignty. They have been deprived of their professional autonomy and even have experienced enslavement as a result of the constant authoritarian style introduced in management of educational institutions and their entities. This text attempts to show how teachers perceive their place in the educational space, whether and how they oppose external limitations constraining them.

Research Aim: My aim was to show if and which opposition actions are taken by teachers, who feel under their professional pressure, and which forms of resistance they apply.

Method: the qualitative strategy was implemented in the research. I implemented a free-form interview, also known as the depth one. 19 primary and secondary school teachers participated in the research. A majority of Graham Gibbs's analytical tools were used in the analysis of the collected results.

Results: the research revealed the interviewees' confidence about the lack of opportunity to create themselves as teachers and influence the wider educational reality. Apart from the sources they have noticed and the forms of exerting professional pressure, they also indicated a deficit of active acts of resistance aimed at changing their subordinate position.

Conclusion: the investigated teachers presented the actions characteristic for accommodative resistance. Their responses to constantly changing regulations and increasing professional requirements are adaptive and do not contribute to any change of their place.

Keywords: teacher, pressure, professional limitations of teachers, forms of teachers' resistance.